

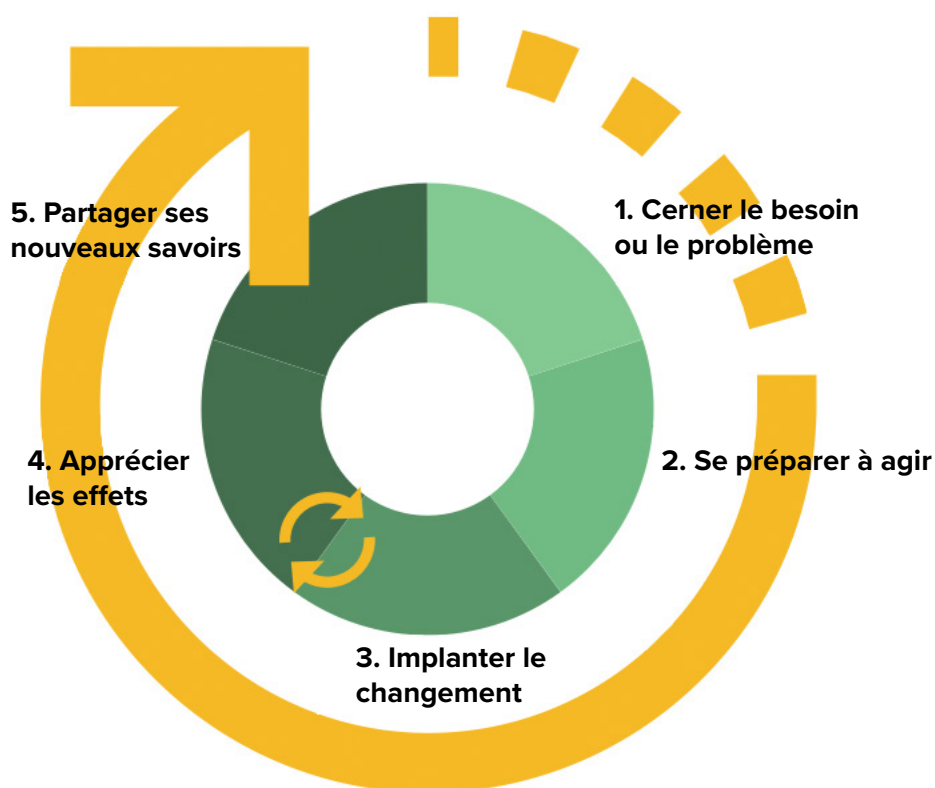
UN PROJET SoTL

Le SoTL : quoi et pourquoi?

À quoi une posture SoTL peut-elle ressembler au collégial?

Les quatre exemples suivants illustrent à quoi peut ressembler une posture SoTL au collégial. Y reconnaissez-vous les cinq étapes du cycle SoTL¹?

Le cycle SoTL adapté au contexte collégial québécois :



¹ La littérature propose plusieurs modèles du cycle SoTL. En s'inspirant de ces modèles et grâce au travail de Catherine Lord, de Immerscience, l'équipe du SoTL Project a adopté un cycle SoTL adapté au contexte collégial québécois.

Cas 1

La situation authentique

Anne-Marie et Mélanie étaient toutes les deux professeures de français au collégial. Elles se sont interrogées sur la capacité de leurs étudiants à établir des liens significatifs entre les différents cours suivis par ceux-ci dans leur cheminement scolaire au collégial. Plus précisément, elles se sont questionnées sur le rôle qu'elles pouvaient jouer pour faire émerger ces liens plus explicitement entre les composantes de formation tant générale que spécifique dans le contexte du dernier cours obligatoire de français, *Communication*, un cours de formation générale propre au champ d'études de chaque étudiant.

C'est en créant un projet terminal s'inscrivant en quelque sorte dans une visée d'approche programme, intitulé le *Projet municipal* et inspiré des travaux menés par des collègues d'un autre collège, qu'Anne-Marie et Mélanie ont réussi à entraîner leurs étudiants à tracer eux-mêmes des liens étroits entre les deux composantes de leur formation. Il faut noter que, dans leur collège, les groupes-cours d'étudiants du cours *Communication* sont formés selon trois familles de programmes : les sciences, les arts et les sciences humaines. Alors, à l'intérieur de chaque groupe-cours, des équipes multidisciplinaires d'étudiants (parfois de quatre programmes différents!) avaient à rédiger un document informatif présentant des notions vulgarisées liées à leur champ d'études respectif et destiné à des non-experts, puis à réaliser une présentation orale de type argumentatif devant le conseil municipal d'une ville fictive appelée *Sainte-Victoire*, dans le but d'obtenir une subvention pour la réalisation de leur projet à caractère public.

Plusieurs concepts pédagogiques ont guidé les professeures dans la mise en œuvre du projet, notamment l'évaluation authentique, la situation authentique, la

motivation en contexte scolaire, le travail en équipe et l'encadrement des étudiants lors de travaux longs. L'expérimentation plus que concluante du projet, et ce, sur plusieurs sessions, a permis de constater la hausse de l'implication, de l'engagement et de la motivation des étudiants, due en grande partie à son contexte réaliste et à sa similitude avec « la vraie vie » qui attend les étudiants en fin de parcours. Ces constats qualitatifs ont été faits à partir de l'évaluation du cours demandée aux étudiants à chaque fin de session. De plus, l'objectif de départ, soit l'intégration des liens possibles entre les formations générale et spécifique, a été atteint et démontré par la richesse et la profondeur des apprentissages des étudiants, qui ont été constatées lors de l'évaluation sommative de leurs productions écrites et orales.

À la lumière des résultats obtenus, les professeures croyaient que le *Projet municipal*, et tous les concepts l'entourant, pouvait intéresser d'autres professeurs et programmes. Au départ, elles ont partagé et diffusé les ressources auprès de leurs collègues du Département de français de leur collège, puis elles ont élargi la portée de la diffusion dans le cadre d'un article publié dans la revue *Pédagogie collégiale* ainsi que dans une communication lors d'un colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC). Leur réflexion portait principalement sur l'intégration des composantes des formations générale et spécifique. Au fil de leurs travaux, elles ont orienté leur analyse selon l'angle de la situation authentique. Lorsqu'elles sont devenues conseillères pédagogiques, elles ont rédigé un ouvrage sur le sujet et ont conçu un atelier sur la situation authentique, d'abord présenté dans leur collège, puis dans l'ensemble du réseau collégial par l'entremise d'une activité « clés en main » offerte par l'AQPC.

POUR EN SAVOIR PLUS

Lien vers l'article publié dans *Pédagogie collégiale* en 2009 :

- [aqpc.qc.ca/revue/article/un-diptyque-pour-allier-formation-generale-et-formation-specifique].

Lien vers le livre publié par l'AQPC :

- *La situation authentique : de la conception à l'évaluation* [aqpc.qc.ca/situation-authentique-conception-evaluation].

Lien vers l'activité clés en main :

- [aqpc.qc.ca/pour-concevoir-et-evaluer-une-situation-authentique-dans-toutes-disciplines].

Cas 2

La classe inversée

Quand Dave était professeur de biologie au collégial, il observait que ses étudiants se présentaient souvent à son cours sans s'y être préparés, même s'il avait précisé avec grand soin les devoirs qu'ils devaient faire, par exemple en leur proposant des exercices appropriés ou des lectures accompagnées de courts questionnaires pour les aider à cibler les contenus les plus pertinents. C'est en échangeant avec ses étudiants que Dave a appris que certains trouvaient les contenus des lectures trop abstraits et complexes. D'autres ont mentionné que les heures consacrées aux devoirs dépassaient la pondération du cours. Le tout, disaient-ils, ne les amenait pas à être assez motivés pour se préparer adéquatement au cours.

Les conséquences étaient si néfastes dans son cours de biologie de première session (temps de pratique en classe plutôt consacré à répéter la théorie, apprentissages en surface, transfert inefficace des connaissances, notes faibles au cours) que Dave est passé en mode recherche pour trouver des méthodes pédagogiques pouvant améliorer la situation. Après avoir parcouru divers écrits sur l'efficacité des méthodes pédagogiques et consulté sa conseillère pédagogique pour un soutien technique et logistique, Dave a choisi de coordonner trois méthodes différentes pour répondre à la problématique : la classe inversée, la schématisation et l'étude de cas.

Dave a développé du matériel pour l'implantation de ces méthodes en créant des capsules vidéos (diaporamas commentés à voix haute par le prof) à visionner hors classe par les étudiants (afin que le contenu soit moins abstrait et moins complexe pour eux) ainsi que des gabarits de schéma de type réseau de concepts (à l'aide du logiciel Cmap Tools) afin que les étudiants puissent utiliser ces gabarits pour les activités préparatoires à réaliser à la maison. Après avoir remis leur schéma au début du cours suivant, les étudiants rédigeaient un résumé des contenus abordés et résolvaient des cas en classe dans le but d'intégrer et de transférer leurs apprentissages. Dave a expérimenté cette nouvelle façon

de faire six fois durant la session, tandis que les autres leçons du cours de biologie se sont déroulées de façon traditionnelle pour ne pas trop bousculer les étudiants (et le professeur!) lors de cette première transformation effectuée à l'automne 2012.

Les résultats de cette expérimentation, qui ont été documentés lors d'un sondage SurveyMonkey auprès des étudiants, ont convaincu Dave de peaufiner ce trio de méthodes et de continuer à l'utiliser dans les sessions subséquentes. Les étudiants de l'automne 2012 n'ont en effet pas eu de difficultés majeures à se conformer aux nouvelles exigences et ont apprécié la clarté des capsules vidéos, le respect de la pondération du cours ainsi que l'utilité des schémas de concepts, au point que certains d'entre eux ont adopté la schématisation comme méthode d'apprentissage dans d'autres cours. C'était un gain inattendu pour Dave. De plus, la qualité des apprentissages a augmenté, car les résultats aux évaluations et au cours se sont améliorés comparativement à ceux obtenus par les étudiants de la cohorte de 2011. Du même coup, les changements apportés ont revitalisé le cours de biologie, autant pour les étudiants que pour le professeur, en le rendant plus dynamique, motivant et stimulant comme lieu d'apprentissage.

Heureux de ces résultats, Dave les a partagés avec les collègues de son collège lors de midis pédagogiques et d'une journée pédagogique. Il a par la suite été invité à différents événements pour effectuer un partage similaire, mais cette fois avec le réseau (journée des REPTIC, assemblée Performa, journées pédagogiques dans divers collèges). Il a aussi rédigé deux articles pour la revue *Pédagogie collégiale* au sujet de la classe inversée et a proposé une communication lors du colloque de l'AQPC en 2015. De plus, il a développé une formation de 3 crédits intitulée *La classe inversée au collégial*, dans le cadre du Diplôme de 2^e cycle en enseignement au collégial offert par Performa.

POUR EN SAVOIR PLUS

Liens vers les articles publiés dans *Pédagogie collégiale* en 2013 :

- [aqpc.qc.ca/revue/article/un-exemple-applique-classe-inversee];
- [aqpc.qc.ca/revue/article/inverser-sa-classe-maniere-profitable].

Lien vers le document complémentaire rendu disponible à la suite de l'atelier offert au colloque 2015 de l'AQPC :

- [aqpc.qc.ca/colloque/publications/dix-astuces-pour-reussir-inversion-sa-classe].

Lien vers la formation Performa :

- [www.usherbrooke.ca/performa/fr/programmations/reseau/hiver-2018-activites-en-francais].

Cas 3

La méthode de cas en contexte d'épreuve terminale d'un cours

Pierre enseigne en Techniques d'orthèses et de prothèses orthopédiques au collégial depuis plusieurs années. Au fil des ans, il s'est rendu compte que les évaluations terminales de ses cours ne visaient pas le niveau taxonomique cognitif prévu dans les compétences liées aux cours, niveau taxonomique qui est plutôt de l'ordre de l'analyse, de la synthèse et de l'évaluation. Après avoir effectué des lectures au sujet de la taxonomie des objectifs d'apprentissage pour y greffer des stratégies d'évaluation appropriées, Pierre a choisi d'introduire dans un cours de première session la méthode de cas comme stratégie d'évaluation terminale, en soumettant des cas authentiques aux étudiants qui devaient les analyser et les résoudre individuellement.

Pour bien préparer ses étudiants à cette forme d'évaluation terminale, Pierre utilisait au moins deux fois dans la session la méthode de cas comme activité d'apprentissage ponctuelle. Toutefois, lors de ces activités, la démarche d'apprentissage était plutôt divisée en trois : d'abord une analyse individuelle du cas; puis une discussion en équipe de quatre étudiants jusqu'à l'obtention d'un consensus sur le cas; et, finalement, une discussion en plénière pour débattre des différentes solutions et statuer sur celles qui avaient le plus de potentiel pour aider à la résolution de cas. C'est justement pendant l'une de ces activités qu'un étudiant s'est exclamé : « C'est dommage qu'on ne puisse pas faire ça à l'examen! » Cette remarque a propulsé Pierre dans une autre spirale réflexive sur sa pratique et l'a poussé à revoir sa stratégie d'évaluation terminale du cours.

Soutenu par de nouvelles lectures sur l'évaluation sommative comme partie intégrante du processus d'apprentissage, Pierre a revisité la forme de l'évaluation terminale pour y inclure les trois parties de la méthode de cas : en individuel, en petite équipe et en plénière. Pour ce faire, les étudiants analysent d'abord individuellement deux cas complexes et représentatifs des compétences visées par le cours. Une fois les copies d'examen remises, les étudiants forment des équipes pour discuter puis soumettre une solution concertée pour les deux cas.

La période se termine avec une discussion en plénière. Cette façon de faire permet d'allouer des points à l'évaluation individuelle (20 %) ainsi qu'à une portion en équipe (5 %) pour l'évaluation terminale du cours². De plus, Pierre a revu ses outils d'évaluation pour produire, avec l'aide d'une collègue, une grille à échelle descriptive globale. Dans l'incertitude quant à la validité et à la fiabilité de sa nouvelle grille, il l'a testée en même temps qu'il a utilisé ses outils traditionnels pour la correction de l'évaluation terminale.

Pour évaluer les effets de ce changement de pratique, Pierre a sondé les étudiants systématiquement de façon informelle après la première et la deuxième application en activité d'apprentissage ponctuelle. Ceux-ci ont également été amenés à formuler une appréciation des méthodes pédagogiques dans leur journal de bord. Depuis le changement de sa pratique, Pierre constate plusieurs retombées positives. Ainsi, la grille à échelle descriptive globale lui permet de réduire son temps de correction et d'éliminer la « micropondération » des critères d'évaluation. Par ailleurs, comme les solutions sont discutées en plénière, les étudiants sont en mesure de mieux connaître leur performance à l'examen et, donc, sont moins enclins à remettre en question la correction de leur propre copie. De plus, ces discussions permettent à Pierre de réguler son enseignement pour la prochaine session, grâce à ses observations des principales difficultés en lien avec la matière. Finalement, ce changement favorise une réelle intégration de l'évaluation à l'apprentissage. Et tout ça, grâce à la remarque d'un étudiant!

Passionné par ses découvertes pédagogiques, Pierre n'hésite pas à partager sa nouvelle pratique et les outils développés avec ses collègues, par exemple lors d'un cours dans le cadre du Microprogramme de 2^e cycle en insertion professionnelle en enseignement au collégial (MIPEC) offert dans son collège et par l'entremise d'une vidéo dans le cadre d'un *boot camp* pédagogique. Il a aussi rédigé un article publié dans la revue *Pédagogie collégiale*, avec une ressource complémentaire greffée à son article dans le site Internet de l'AQPC.

POUR EN SAVOIR PLUS

Lien vers l'article publié dans *Pédagogie collégiale* en 2017 ainsi que la ressource complémentaire :

- [aqpc.qc.ca/revue/article/vol30-4_baudry].

Lien vers la vidéo YouTube du récit de pratique de Pierre :

- [youtu.be/6qXHQnlxYpw].

2 À titre d'information, le cours s'intitule *Appliquer un processus de conception aux orthèses préfabriquées*. C'est un cours de 60 heures comprenant 2 heures de théorie et 2 heures de laboratoire par semaine. La stratégie d'évaluation pour les 75 autres % du cours consiste en deux devis de conception (40 %) et un projet en trois volets incluant une présentation orale (30 %) et un journal de bord (5 %).

Cas 4

La motivation des étudiants dans le cadre des évaluations formatives

La question qui tracassait Angela, professeure dans le programme de Design de mode, a surgi pendant un cours de design de la troisième année du programme alors que ses étudiants créaient des collections de vêtements dont chacune comprenait de 35 à 40 pièces. Pour donner à ses étudiants une rétroaction sur leur plan de collection initial respectif, Angela avait l'habitude de demander à chacun d'évaluer son propre plan à l'aide d'un outil d'évaluation formative très simple, puis de le coévaluer à l'aide d'une rétroaction détaillée afin qu'il puisse développer le reste de sa collection. Elle passait de longues heures à rédiger cette rétroaction en dehors des heures de cours, puis rencontrait chaque étudiant individuellement pour en discuter. Cela a fonctionné ainsi pendant quelques années. Et chaque année, sans exception, Angela était déçue des résultats. Les étudiants ne semblaient pas comprendre ses commentaires ni vraiment saisir les critères de l'évaluation, et la collection finale ne semblait pas avoir profité de la rétroaction. Elle avait l'impression que les heures investies dans la démarche n'étaient ni efficaces ni optimales. Et, étrangement, quand elle en parlait à ses collègues proches, qui enseignaient la même matière qu'elle, ils reconnaissaient vivre pareille chose avec leurs étudiants.

Ses lectures et ses réflexions sur des sujets d'ordre pédagogique, tels que l'évaluation formative et la métacognition, lui ont permis de mettre en perspective les différents aspects du problème et de repérer des pistes d'action. Trois principes importants se sont dessinés et l'ont orientée vers une possible solution : les étudiants devaient être en mesure d'évaluer leurs propres productions de même que leurs apprentissages, ils devaient développer leurs capacités métacognitives et ils devaient collaborer avec leurs pairs. Elle a finalement repensé la planification de la première étape du cours pour accorder aux étudiants du temps en classe afin qu'ils participent autrement à l'évaluation formative et qu'ils s'approprient, au final, la responsabilité de leurs propres apprentissages. De nouvelles activités, de nouveaux outils et du nouveau matériel ont été conçus pour les étudiants, dorénavant considérés comme des apprentis évaluateurs. Angela a puisé dans ses propres capacités métacognitives d'évaluatrice, soutenue par ses lectures, pour élaborer des questions, des grilles et des échelles descriptives qui seraient sensées et pertinentes du point de vue des étudiants.

Deux collègues d'Angela n'ont pas hésité à participer à l'expérience, qui consistait en une activité d'apprentissage actif couvrant la partie théorique de la première étape, en un essai pratique effectué à l'aide d'un outil d'évaluation formative utilisé pour les plans des collections des années précédentes, en une activité d'évaluation par les pairs menée à l'aide de l'outil d'évaluation formative et en des questions d'autorégulation de type métacognitif à l'aide d'un autre outil. Chaque professeure coévaluait les plans, à l'extérieur de la classe, et construisait sa rétroaction à partir de ce qu'avaient écrit ses étudiants.

Lors de l'appréciation des effets du changement, les trois professeures ont analysé leur propre prise de notes pendant l'expérience ainsi que les grilles des étudiants. Toutes leurs observations menaient à la conclusion que les changements offraient une solution viable. Les étudiants avaient une véritable possibilité d'apprendre en critiquant leur propre travail de création en fonction de leur compréhension profonde des critères d'évaluation. Pour les professeurs, le temps de correction en dehors des cours a été réduit, et la correction a été plus agréable à faire. À partir de ces résultats, ils ont pu peaufiner le matériel pour l'évaluation formative avant d'entamer le travail sur les deux autres collections de la session.

Satisfaite des résultats de cette première expérience, Angela était enthousiaste de partager ses nouvelles connaissances avec les autres pédagogues de son milieu. Elle a commencé par en parler aux professeurs de deuxième année en design, puis à tout le département lors d'une réunion de bilan, à la fin de l'année. L'intérêt d'Angela pour l'évaluation formative est devenu grandissant, et elle a élaboré des ateliers à dispenser pendant les journées de formation professionnelle dans son collège et dans d'autres collèges de la province (activités de formation « clés en main » de l'AQPC). Elle les a également présentés lors de différents congrès (AQPC et SPEAQ-RASCALS). De plus, elle a monté une activité de formation d'un crédit sur l'évaluation formative, proposée dans le cadre du programme de Maîtrise en enseignement au collégial offert par Performa. En 2017, *Pédagogie collégiale* et Profweb ont respectivement publié un article et fait des entrevues avec Angela sur l'évaluation formative.

POUR EN SAVOIR PLUS

Liens vers les entrevues publiées en ligne dans Profweb en 2017 (en anglais) :

- Première partie : [www.profweb.ca/en/publications/articles/insights-and-strategies-to-design-formative-assessment-that-counts];
- Deuxième partie : [www.profweb.ca/en/publications/articles/strategies-and-tools-to-design-effectively-embedded-formative-assessment].

Lien vers l'article publié dans *Pédagogie collégiale* en 2017 :

- [aqpc.qc.ca/revue/article/evaluation-formative-comme-aide-apprentissage].

Lien vers l'activité clés en main :

- [aqpc.qc.ca/formations/evaluation-formative-evaluer-pour-faire-apprendre].

Quels sont les avantages d'adopter la posture SoTL au collégial?

Pour un professeur, adopter une posture SoTL lui permet notamment de...

1. Résoudre des insatisfactions qu'il éprouve quant à un objet de son enseignement (charge de travail de correction, étudiants peu motivés, apprentissages en surface, etc.).
2. Apprivoiser, dans son travail quotidien, le questionnement pédagogique petit à petit, en se centrant sur des objectifs réalistes.
3. Avoir un effet positif sur les apprentissages de ses étudiants par une démarche éclairée et systématique.
4. Prendre plaisir à revitaliser ses pratiques enseignantes.
5. Contribuer activement à l'avancement de ses pratiques enseignantes à travers des objets de son choix et qui le préoccupent.
6. Nourrir sa réflexion, sa curiosité ainsi que sa créativité disciplinaire, pédagogique et didactique.
7. Veiller à la qualité de la formation offerte dans ses cours.
8. Rompre l'isolement et inspirer des pairs par des échanges ainsi que par le partage du matériel et des résultats (positifs et négatifs) de son expérience, sur le plan local, provincial, national et même international (voire susciter des collaborations à ces échelles).